
LA FORMACIÓN DE LECTORES CRÍTICOS DESDE EL AULA

Fabio Jurado Valencia *

SÍNTESIS: La escuela tiene la oportunidad de formar lectores críticos a pesar de sus limitaciones. Se trata de trascender el enfoque meramente alfabetizador hacia otro que pone el acento en la interpretación crítica de los textos. El dialogismo intertextual es un juego que tiene como fundamento el acto de reconocer diversos textos dentro de un texto. El trabajo pedagógico a partir de proyectos de aula, si flexibiliza las prácticas pedagógicas y reconoce la autonomía de los docentes en la elaboración de propuestas, constituye una estrategia definitiva para la seducción de los niños y los jóvenes hacia la lectura. La lectura de textos breves, como los minicuentos, garantizan la experiencia de la interpretación crítica en el contexto escolar.

Palabras clave: lectores críticos; interpretación crítica de los textos; dialogismo textual; contexto escolar.

89

SÍNTESE: A escola tem a oportunidade de formar leitores críticos apesar de suas limitações. Trata-se de transcender o enfoque meramente alfabetizador, alcançando outro que põe o acento na interpretação crítica dos textos. O dialogismo intertextual é um jogo que tem como fundamento o ato de reconhecer diversos textos dentro de um texto. A partir de projetos de aula, flexibilizando as práticas pedagógicas e reconhecendo a autonomia dos docentes na elaboração de propostas, o trabalho pedagógico redundará uma estratégia definitiva para a sedução das crianças e dos jovens para a leitura. A leitura de textos breves, como os minicontos, garantem as experiências da interpretação crítica no contexto escolar.

Palavras chave: leitores críticos; interpretação crítica dos textos; dialogismo textual; contexto escolar.

ABSTRACT: Despite its shortcomings, the school has the opportunity to form critical readers. The idea is to go beyond the approach that it is merely focused on literacy, towards another approach that highlights critical interpretation of texts. Intertextual dialogism is a game, in which the essence is the act of recognizing different texts within a text. Pedagogical work that starts with classroom projects, when it makes

* Profesor de Literatura y Educación en la Universidad Nacional de Colombia.

pedagogical practices more flexible and acknowledges teachers' autonomy in the creation of proposals, constitutes the ultimate strategy for seducing kids and youngsters into reading. Reading of short texts, such as mini-stories, guarantees an experience of critical interpretation within the school context.

Keywords: critical readers; critical text interpretation; textual dialogism; school context.

1 INTRODUCCIÓN

El lector puede constituirse como tal por fuera de la institución escolar pero no se forma aislado sino con otros que fungen de interlocutores: aquellos a quienes les habla sobre esos mundos que la mente reconstruye luego de la experiencia de la lectura, pues todo texto quiere ser hablado por quien lo interpreta; el texto presiona para ello, se impone y genera otros textos, orales o escritos. Álvaro Mutis narra el impulso que sintió de presentarle a García Márquez, a comienzos de la década de 1960, la obra fundamental de Rulfo: *Pedro Páramo*. No son solo recomendaciones las que un lector hace a otro: son valoraciones, juicios, puntos de vista que persuaden o no, como en efecto ocurrió con García Márquez pues desde el fondo de la novela *Cien años de soledad* hablan las voces que provienen de la prosa de Rulfo: Luvina prefiguró a Comala y ambas son como Macondo; el padre Rentería como el sacerdote que levita; Susana San Juan como Remedios la Bella; el patriarca Pedro Páramo como el patriarca Aureliano Buendía; el hijo que regresa es Juan Preciado y también es José Arcadio. El incesto, el paraíso, la aniquilación y la creación del mundo, entre otros, son tópicos que el lector crítico desentraña en un juego que deviene del asombro de saber cómo se descubren textos que hablan a través del texto. Cabe considerar si este juego puede activarse en las aulas escolares introduciendo una pedagogía centrada en el diálogo entre los textos.

También es cierto que desde la escuela se pueden formar lectores críticos y no solo lectores alfabetizados. Esta distinción es de gran importancia: una cosa es educar en la escuela para alfabetizar y otra orientar desde la escuela para saber leer críticamente los textos de la cultura. Desafortunadamente la escuela, con la excepción de las escuelas innovadoras, tiende hacia la alfabetización, si entendemos por ello enseñar a reconocer las palabras con sus significados de diccionario para aprender a leer avisos, titulares de prensa, definiciones de cosas, información que se pueda repetir y memorizar, saber firmar para votar.

Solo basta revisar las cartillas y los libros de texto en el área de lenguaje para constatar cómo la mayor preocupación de los autores de estos materiales es la de insistir en la morfología de las palabras, en las partes de la oración, en el vocabulario, en la caracterización de las corrientes literarias, en los listados de autores y obras, en la definición de figuras retóricas... Información que es inútil si no se leen-interpretan los textos genuinos.

Llama la atención que los gobiernos se preocupen mucho por los programas de alfabetización y por aumentar cada año el índice de alfabetizados, pero se despreocupen por las campañas nacionales sobre la lectura o las asuman simplemente como una proclama gubernamental desde un deber que resulta estereotipado, y la mejor señal de esto lo constituye el hecho de que los libros sean cada vez más caros en su costo y no haya subvención para ellos; es que tener ciudadanos-lectores críticos es un riesgo. No cabe duda que la decisión de un gobierno para invertir en la educación mucho más que lo que se invierte en los ministerios de defensa o en los sistemas de seguridad del Estado es una decisión política, como es inevitable considerar que el lector crítico se forma como sujeto político en el contacto continuo con los libros y con los textos hipermediales. De cualquier modo, ahí está la escuela como institución que puede proporcionar ese contacto aun a pesar de sus limitaciones, pero para lograr sus fines se requieren procesos de des-educación, como lo ha insinuado Chomsky (2001).

91

Felipe Garrido ha llamado la atención al respecto cuando señala que el reto de todo proyecto educativo hoy es el de «convertir en lectores a todos los alumnos, profesores, padres de familia».

Y Garrido es incisivo en el asunto:

Antes creíamos que nuestra tarea era alfabetizar a todo el mundo. ¡Sorpresa! Eso no basta. Además, tenemos que hacerlos lectores. Está alfabetizado quien puede simular la lectura de un texto cuando lo tiene enfrente. Digo simular porque esta operación no incluye la comprensión del texto; esta operación supone que la comprensión es una segunda etapa en la adquisición de la capacidad de leer. Y la consecuencia de esa simulación es que avancemos por la vida leyendo –comprendiendo– a medias, aprovechando a medias las lecturas a nuestro alcance (Garrido, 1999, p. 66).

Si no hay sospecha sobre aquello que las palabras pretenden decir en un texto, la lectura no funciona. Si la comprensión, el anclaje, se realiza solo en lo literal, sin ese paso hacia la inferencia que implica el esfuerzo por desentrañar los significados implícitos, la lectura es parcial. Si no se tiene una actitud irreverente frente a lo que el texto dice, la comprensión se bloquea y no hay apertura hacia la posibilidad de una actitud crítica frente al texto. Esto no es únicamente en la lectura de los textos literarios, también ha de considerarse en todos los textos que nos circundan, en la escuela y por fuera de ella. Estas reflexiones generan, entonces, la pregunta ¿qué es ser un lector?, que le preocupó tanto a Pedro Salinas (1995), cuando acotaba la necesidad de distinguir entre lector y leedor, pero que también está en el centro de las preocupaciones de dos semióticos sobre la lectura: Umberto Eco y Paul Ricoeur.

La lectura ha de asumirse como el acto de comprender e interpretar representaciones, sean de carácter lingüístico o de cualquier otra sustancia de expresión (se leen pinturas, fotografías, gestos, señales, fórmulas, ecuaciones, etc.). Los enunciados que se producen al hablar o al escribir son representaciones del sentido y siempre tienen un origen: lo que se ha leído, o lo que Eco (1981) llama «enciclopedia del lector». Dichas representaciones devienen de campos específicos en los que cada unidad –palabra, figura, color, notación, gesto, etc.– tiene un valor por contraste con las demás. El asunto está en cómo reconocer el valor de cada unidad para saber identificar la significación según sus distintas combinaciones.

Los juegos que los niños realizan cotidianamente son posibles gracias a una gramática que regula los modos de proceder; cuando un niño no sigue ni se acopla a tales regulaciones, entonces o hace trampa o él mismo se excluye del juego. Si un niño no comprende las regulaciones (o las reglas) el juego para él no existe. Por eso los niños hacen primero unas pruebas, como si fueran ejemplos, hasta que todos logran comprender las valoraciones de cada movimiento para después «jugar en serio». Es lo que ocurre en los juegos de mesa, como el dominó, el parqués, las damas chinas, los naipes o el ajedrez, o los juegos deportivos. Cada juego tiene su propia gramática y cada usuario sabe identificar el valor de los elementos y sus combinaciones en la configuración de lo que se llama sintaxis del juego. Saber identificar los valores y las combinaciones es saber leer el desarrollo del juego, es saber moverse en el código propio de ese juego. Esto mismo es propio del acto de leer como experiencia que presupone reconocer unidades de base (enunciados lingüísticos), así

como hacer inferencias a partir de aquellas unidades, establecer asociaciones semánticas y conjeturar.

Saber jugar es saber predecir o anticipar los movimientos del otro jugador para responderle. Al respecto dice Eco que «en la estrategia militar (o ajedrecística, digamos: en toda estrategia de juego), el estratega se imagina un modelo de adversario» (1981, p. 79) y predice qué movimientos va a realizar. Asimismo:

[...] cada juego se practica en un contexto de comunicación y acción que le es propio. Un juego, con su conjunto particular de signos y reglas implícitas y explícitas, puede carecer totalmente de sentido si se traslada a un contexto de comunicación distinto de aquel para el que fue construido (Granés y otros, 1999).

No hay juego sin contrato entre las partes. No hay lectura sin el contrato entre el enunciador del texto y su lector, tan solo que a diferencia de los demás juegos en la lectura del texto lingüístico-verbal el enunciador-jugador está dispuesto a perder en aras de que el lector salga victorioso.

No es tan distinto lo que ocurre en la lectura de textos de carácter científico, que suponen también el reconocimiento de sus propios códigos (de la física, la química, la matemática, el cálculo, el álgebra) por los usuarios (los profesores de ciencias o los estudiantes a quienes estos dirigen sus discursos). Pero hay una diferencia: en los juegos, sean de expresiones corporales o de mesa, el usuario aprende a dominar las convenciones (los códigos) utilizándolas, es decir, poniéndolas en práctica, mientras que en el contexto educativo cuando se trata de aprender ciencia o matemática hay una tendencia a mecanizar ejercicios y fórmulas, porque pocas veces se acude a la enunciación de problemas genuinos en los que puedan ponerse en juego las fórmulas, dando lugar a lo que Garrido ha llamado la simulación de estar leyendo-aprendiendo y que no es más que lo propio del artificio y del estereotipo.

La práctica de leer es saber mover los elementos convenidos en un ámbito de abstracciones específicas. En el caso de las ciencias o de las matemáticas es saber leer sus notaciones convencionales, y combinarlas para producir diversas representaciones respecto a los problemas que se plantean. La resolución de ecuaciones es una práctica de abstracciones que tiene como fin dominar un universo, el de las matemáticas, que ayuda a cualificar las formas del razonamiento matemático y en la vida práctica ayuda a cohesionar las formas lógicas del pensamiento.

Entonces, el reto de un estudiante en ciencias o en matemáticas, es el de alcanzar el dominio de los códigos de esas disciplinas (reconocer sus significados relevantes), para saber trabajar con ellos. Y en ese propósito el rol del profesor, como experto en el uso de unos códigos (de la química o de la física, por ejemplo), es el de ayudar a los aprendices (como ocurre en el iniciado de un determinado juego) a comprenderlos y dominarlos, es decir, ayudar a saber leerlos y a saber operar con ellos, considerando siempre que en los estadios de la escolaridad (en la niñez y en la primera juventud) se trata de hacer sentir el modo cómo funcionan las ciencias (reconocimiento y uso de sus estructuras formales).

El dominio de los códigos («dominio» porque se «comprenden») presupone ubicar las unidades en su propio contexto, como saber, por ejemplo, que paréntesis y corchetes que se usan en una fórmula de química no tienen el mismo significado que cuando se usan en matemáticas o en física. Es algo semejante a lo que ocurre con las palabras, cuando una misma palabra aparece en distintos contextos, lo que hace que en cada uso haya un significado distinto. Si no se lee desde la relación texto / contexto (cf. van-Dijk, 1984) la interpretación es imposible.

94

Toda labor pedagógica busca seducir, es decir, hacer interesar hacia cierto campo de conocimiento. Para lograrlo el profesor tiene que mostrar sus dominios cognitivos y sus competencias comunicativas en el contexto del aula: saber transponer –colocar en otro contexto– los códigos de una ciencia (cf. Bernstein, 1981). Este es un paso definitivo y decisivo para ayudar a que los estudiantes lean adecuadamente los códigos de las disciplinas y sepan usarlos con entusiasmo: intuir que no es la ciencia lo que está allí en el habla del profesor sino una representación sobre la ciencia, es decir, un juego con las representaciones del conocimiento –o los modos como es representado el conocimiento– que solo podrá esclarecerse en la lectura aguda de las fuentes primarias en un tiempo distinto al del salón de clase.

2 LA LECTURA CRÍTICA DEL TEXTO LITERARIO

Puede resultar extrema la apreciación según la cual es a partir de la literatura desde donde más se pueden propiciar condiciones para la formación del lector crítico. Pero es la singularidad misma de estos textos lo que así lo determina. La ambigüedad y la polivalencia semántica

que les caracteriza demandan la constitución de un lector que no se contenta simplemente con parafrasear lo que «en esencia» dicen, sino que sospecha además de que algo falta en lo que se ha comprendido en el texto. Es aquí en donde cobra relevancia el rol del docente de literatura, como un interlocutor que por su experticia en el contacto con los textos –se supone– puede lanzar preguntas que conducen a la elaboración de hipótesis interpretativas concertadas con los estudiantes, que se ponen a prueba buscando diversos senderos.

Trabajar con la literatura implica dar prioridad a la interpretación y reducir al máximo el carácter de dogma que inviste el discurso de la docencia. Sin embargo, no se trata de avalar cualquier hipótesis, como es común en la educación básica cuando se acepta como válido todo lo que se le ocurre a un niño a propósito de un cuento o un poema. Lo que se le ocurre al niño como lector tiene que ser probado desde el texto, pues el texto tiene y demanda su propia enciclopedia. No se trata, claro está, de descalificar la ocurrencia sino de apuntalarla como dispositivo para la discusión, para probarla desde el texto y es esta convergencia posible entre la semiótica del texto y la hermenéutica lo que contribuye a la formación del lector crítico.

95

Ricoeur dice que:

La lectura plantea de nuevo el problema de la fusión de dos horizontes, el del texto y el del lector, y, de ese modo, la intersección del mundo del texto con el del lector (1995, p. 151).

En efecto, hay una tensión entre estos dos horizontes; el mundo del lector está siempre latente y empuja para buscar asociaciones con el mundo representado en el texto literario. Lo fundamental es que haya horizonte de lectura en el lector escolarizado, que es lo más difícil de lograr cuando el docente no trabaja desde un proyecto propio sino desde las listas de contenidos que tendría que «dictar». Tener un proyecto propio implica haber alcanzado un dominio y una «seguridad» cognitiva en el campo en el que se mueve como docente.

Un principio fundamental en el trabajo escolar con la literatura lo constituye el conocimiento, por parte del maestro, de los modos en que funcionan estos textos caracterizados por la fuerza detonadora del pensamiento: los textos literarios. Pero el conocimiento de su constitución-funcionamiento no es suficiente si no está mediado por la lectura misma de los textos. Es decir, no se pueden comprender las regulaciones

del texto literario, su modo de funcionar, si no es porque se vive con intensidad la experiencia de la interpretación, esto es, la lectura, y, como complemento, un acceso a los conceptos fundamentales en teoría literaria: finalmente el docente está trabajando en el contexto de la academia y existen unas teorías que se refieren a sus objetos de trabajo.

Son las dos experiencias, la del componente teórico sobre la especificidad del arte literario y la del acervo de lecturas de textos de ficción, lo que le dan soporte a la labor compleja de la docencia en literatura. Estas dos experiencias, asimismo, son definitivas en la explicación del texto, que a su vez hace posible la persuasión hacia la necesidad de leer, la necesidad de la literatura, como Ortega y Gasset (1933) lo sugería, no el deber de leer. Es también la necesidad de saber sobre los lenguajes provenientes de múltiples contextos y su proyección en los textos literarios, que implica el aprendizaje de conocimientos diversos que se desprenden en la experiencia de la interpretación, lo cual supone el acto de salir del texto (puede ser una ocurrencia o una confirmación de un saber ya aprendido) para luego retornar a él, dando los que Eco denomina paseos intertextuales.

En esta perspectiva es necesario establecer la distinción entre el mundo que llamamos «real» y el mundo, o mundos, identificados como «posibles» en el texto literario. El planteamiento de Umberto Eco ayuda a esclarecer este punto:

96

Digo «mundos estructuralmente posibles» porque, naturalmente, toda obra narrativa –hasta la más realista– traza un mundo posible en cuanto que presenta una población de individuos y una secuencia de estado de hecho que no corresponden a los del mundo de nuestra experiencia. En adelante llamaremos «mundo real» o «mundo normal» al mundo en que vivimos o suponemos vivir, tal como lo define el sentido común o la enciclopedia cultural de nuestra época, aun cuando no se pueda decir (como señala Berkeley) que este mundo sea real y muchas veces consideremos que responde muy poco a norma alguna (1988, p. 185).

Y llamaré «mundos estructuralmente posibles» a aquellos que la ficción literaria produce a través de una serie de mecanismos semióticos que Hjelmslev, hacia los años cuarenta, insinuó en su famoso libro *Prolegómenos a una teoría del lenguaje* y que José Pascual Buxó (1984) reactualizara con ejemplos muy atinados. Se trata de reconocer cómo todo texto literario está constituido por dos semióticas (la denotativa y la connotativa) y por un campo semiológico (representación de las ideolo-

gías y de saberes de distinto orden, así como el anclaje de otros textos literarios), que se desprende de estas dos semióticas.

Una posibilidad de cultivar la lectura crítica la constituye el trabajo con el hipertexto. Se puede proponer esta perspectiva como una manera provocadora para acercar a los estudiantes al juego con los textos literarios, entendido como un proceso regulado por el horizonte de desentrañar textos desde los textos. Pero primero el docente tiene que vivir el juego mismo, esto es, proponerse como un lector crítico que tiene las competencias para poner en diálogo los textos.

Solo como una manera de ubicar estas categorías, Genette plantea respecto de la intertextualidad y la hipertextualidad, que se trata de:

Una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, eidéticamente y frecuentemente, como la presencia efectiva de un texto en otro. Su forma más explícita y literal es la práctica tradicional de la cita (con comillas, con o sin referencia precisa); en una forma menos explícita y menos canónica, el plagio (en Lautréamont, por ejemplo), que es una copia no declarada pero literal; en forma todavía menos explícita y menos literal, la alusión, es decir, un enunciado cuya plena comprensión supone la percepción de su relación con otro enunciado al que remite necesariamente tal o cual de sus inflexiones, no perceptible de otro modo [...] (Genette, 1989: p. 10).

97

De otro lado, Genette entiende por hipertextualidad a:

[...] toda relación que une un texto B (que llamaré hipertexto) a un texto anterior A (al que llamaré hipotexto) en el que se injerta de una manera que no es la del comentario (Genette, 1989: p. 14).

El texto en el que se injerta el texto anterior a él es de segundo grado, lo cual supone la existencia de un texto imitado (el hipotexto, o de primer grado) y un texto imitador (el hipertexto, o de segundo grado). Estos juegos re-creativos constituyen formas de travestimiento textual que llevan consigo, si bien de manera figurada, una actitud de contestación, de réplica, de irreverencia y de crítica.

Descubrir cómo el autor produjo su texto constituye en el lector crítico el placer de la lectura (Eco, 1981); el otro lector, el ingenuo, solo disfruta con la historia que se narra. El primer lector pone en juego, precisamente, la relación entre el hipertexto y el hipotexto, afronta la

textualidad rastreando los palimpsestos, estas imágenes borrosas que acercan al lector a textos anteriores. Hoy la minificción constituye una excelente estrategia para iniciar a los estudiantes como lectores críticos, desde estas perspectivas: se trata de ir de un texto breve a un texto mayor, como lo sugiere Augusto Monterroso con algunas de sus minificciones:

La cucaracha soñadora

Era una vez una Cucaracha llamada Gregorio Samsa que soñaba que era una Cucaracha llamada Franz Kafka que soñaba que era un escritor que escribía acerca de un empleado llamado Gregorio Samsa que soñaba que era una Cucaracha (Monterroso, 1969: p. 49).

El texto breve, en este caso el hipertexto, proporciona los indicios para reconocer un texto mayor: el hipotexto *La metamorfosis*, de Franz Kafka, objeto de parodia en este cuento. Entre el minicuento y la novela, en este caso breve, podría desarrollarse un proyecto de aula en una época en la que los jóvenes se resisten a leer obras voluminosas. La lectura del minicuento generará hipótesis que podrán probarse a través de la lectura de la novela como texto que habla desde el fondo del texto construido, en un diálogo intertextual. Hay que insistir en que lo fundamental es vivir la experiencia de la lectura sin que importe la cantidad de libros o el número de páginas (Sábato, 1979); pero esto supone romper con los esquemas rígidos de los programas curriculares canónicos para flexibilizar las prácticas pedagógicas y reconocer la autonomía de los docentes en la elaboración de propuestas diversas en torno a la formación de los lectores críticos desde las aulas.

98

Es importante plantear que cada propuesta de trabajo con el texto literario en las aulas es una apuesta y nada garantiza su efectividad en el marco de los propósitos escolares, vale decir que, más allá de las fronteras de la escuela, con sus evaluaciones y sus rutinas, los niños y los jóvenes experimenten la necesidad y el deseo de leer. Sin embargo, la lectura de textos breves en el aula, abordados desde el dialogismo (Bajtín, 1982), nos garantiza al menos ese contacto tan necesario con los textos genuinos para plantearse dilemas y discutirlos; de cierto modo se trata de lanzar a los estudiantes al mundo con una serie de preocupaciones.

Una apuesta interesante es leer en el aula minificciones y textos breves (como poemas) cuyo eje temático lo constituya, por ejemplo, la obra monumental de Cervantes, elegida con el criterio de ser una obra que está en boca de todos y que es recurrente hasta en la publicidad; la

pregunta que surge es la de si después de leer un corpus de textos en torno al Quijote, el estudiante siente la necesidad de saber cómo es esa obra que aparece en tantos lugares:

Que trata de la indagatoria al ingenioso caballero don Miguel

- ¿Lugar?
 - De la Mancha.
 - ¿Nombre?
 - No quiero acordarme.
 - ¿Por qué?
 - No sé. No quiero.
 - ¿Apellido?
 - Hidalgo.
 - ¿De cuáles?
 - De los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor...
 - Gracias, eso es todo.
 - ...una olla de algo más vaca que carnero, salpicón las más noches...
 - ¡Basta! ¡Basta!
 - ...algún palomino de añadidura los domingos...
 - ¡Basta! ¡BAS-TA! Que siga el próximo caballero
- José Cardona López (en Bustamante y Kremer, 1994).

99

Como se observa, el personaje de Cervantes es objeto aquí de lo que podría llamarse re-ficcionalización en tanto se lo reconstruye en otro ámbito de ficción; la suscitación de placer de este texto (el juego de la mente en el acto interpretativo) depende de la imagen (borrosa o nítida) que el lector pueda tener (en su enciclopedia) sobre la historia de don Quijote. Solo porque se sospecha (lo propio de todo lector avisado) que detrás hay otro texto que habla a través del que se lee, el sentido toma cuerpo y empuja hacia la conjetura y hacia el descubrimiento del texto solapado. Tal descubrimiento supone la búsqueda de ese otro texto, en la perspectiva de explicar el proceso de trastocamiento y de parodia y, simultáneamente, comprender las singularidades de la textualidad literaria (sus rasgos estéticos, sus intenciones, sus acentos discursivos, las transgresiones, el juego con el lenguaje y con las obras).

Cuando se trata de trabajar con los textos en el aula ha de esperarse la pregunta y la indagación, pues no hay aprendizaje (ni comprensión de texto, por lo tanto) sin interrogación y sin búsqueda. En

el caso de este minicuento, suponiendo que los estudiantes no intuyan la existencia de ese otro texto encubierto y trastocado (la novela de Cervantes), es en el contexto educativo en donde habrán de propiciarse todas las condiciones posibles para descubrir el funcionamiento de los textos, como, por ejemplo, poder entender el mecanismo por el cual este minicuento alcanza un lugar en el ámbito de lo literario. Es decir, cómo la escritura de dicha narración se ha levantado sobre la base de una escritura literaria que le antecede varios siglos y cómo el acto de volver sobre ese texto del pasado es un asunto que le compete al profesor en interacción con los estudiantes. Los estudiantes podrían entender así que toda obra literaria deviene de otras obras literarias y que ellos están potencialmente en condiciones de hacerlo al escribir ficciones, pues se trata de pasar de la lectura abordada con intensidad crítica hacia la escritura creativa.

Situaciones similares a la del minicuento de referencia propician la discusión sobre el problema de los géneros tales como la relación entre el cuento (el minicuento), la novela (sus orígenes y características) y el teatro (lo dialogal en el minicuento), para mostrar cómo los géneros discursivos no son puros sino convergentes aunque haya siempre uno que prevalezca sobre los demás. Por otro lado, aparece de nuevo la parodia o la desacralización de una obra del canon, es decir, la irreverencia de un autor contemporáneo que, paradójicamente, a la vez que se burla de una obra clásica la enaltece.

100

También Arreola recrea la obra magistral de Cervantes y configura a través de la minificción ese espectáculo que su pensamiento hace posible a partir de la lectura:

Teoría de Dulcinea

En un lugar solitario cuyo nombre no viene al caso hubo un hombre que se pasó la vida eludiendo a la mujer concreta.

Prefirió el goce manual de la lectura, y se congratulaba eficazmente cada vez que un caballero andante embestía a fondo uno de esos vagos fantasmas femeninos, hechos de virtudes y faldas superpuestas, que aguardan al héroe después de cuatrocientas páginas de patrañas, embustes y despropósitos.

En el umbral de la vejez, una mujer de carne y hueso puso sitio al anacoreta en su cueva. Con cualquier pretexto entraba al aposento y lo invadía con un fuerte aroma de sudor y de lana, de joven mujer campesina recalentada por el sol.

El caballero perdió la cabeza, pero lejos de atrapar a la que tenía enfrente, se echó en pos, a través de páginas y páginas, de un

pomposo engendro de fantasía. Caminó muchas leguas, alanceó corderos y molinos, desbarbó unas cuantas encinas y dio tres o cuatro zapatetas en el aire. Al volver de la búsqueda infructuosa, la muerte le aguardaba en la puerta de su casa. Solo tuvo tiempo para dictar un testamento cavernoso, desde el fondo de su alma reseca.

Pero un rostro polvoriento de pastora se lavó con lágrimas verdaderas y tuvo un destello inútil ante la tumba del caballero demente (Juan José Arreola, 1995, p. 405).

Una minificción como la de Arreola condensa gran parte de la fábula que se representa en la novela de Cervantes y a la vez expone la experiencia de lectura de su autor, por la cual evadiendo a la mujer real el protagonista elige la aventura propiciada por la lectura de novelas de caballería, en las que aparece de nuevo la mujer, la que es también evitada por el caballero andante, sumergido en la lectura de la obra de Cervantes. Ejemplo de circularidad, y de la ficción dentro de la ficción, este texto de Arreola evoca el cuento «Continuidad de los parques», de Cortázar donde el lector, de manera ambigua, narra lo que lee; entonces **la historia narrada es la que reconstruye ese lector en su experiencia de lectura.**

En la búsqueda de estos vínculos textuales aparece Borges, en relación con la obra de Cervantes:

Parábola de Cervantes y de Quijote

Harto de su tierra de España, un viejo soldado del rey buscó solaz en las vastas geografías de Ariosto, en aquel valle de la luna donde está el tiempo que malgastan los sueños y en el ídolo de oro de Mahoma que robó Montalbán.

En mansa burla de sí mismo, ideó un hombre crédulo que, perturbado por la lectura de maravillas, dio en buscar proezas y encantamientos en lugares prosaicos que se llamaban El Toboso o Montiel.

Vencido por la realidad, por España, don Quijote murió en su aldea natal hacia 1614. Poco tiempo lo sobrevivió Miguel de Cervantes.

Para los dos, para el soñador y el soñado, toda esa trama fue la oposición de dos mundos: el mundo irreal de los libros de caballerías, el mundo cotidiano y común del siglo XVII.

No sospecharon que los años acabarían por limar la discordia, no sospecharon que la Mancha y Montiel y la magra figura del caballero serían, para el porvenir, no menos poéticas que las etapas de Simbad o que las vastas geografías de Ariosto.

Porque en el principio de la literatura está el mito, y asimismo en el fin (Borges, 1996, p. 177).

Es desde la lectura de los textos literarios que puede comprenderse la categorización sobre los géneros discursivos, no en el aprendizaje de nociones sobre los géneros sin leer las obras. Este texto de Borges entreteje la estrategia propia del cuento con la estrategia del ensayo. En dónde están las marcas del cuento y en dónde las del ensayo son preguntas generadoras de hipótesis de trabajo para la discusión. Observemos que el texto comienza con el tono narrativo donde hay un narrador que habla en tercera persona («Harto de su tierra de España, un viejo soldado...»); hay alguien de quien se habla («un viejo soldado del rey»); hay unos hechos (leía a Ariosto, ideó un personaje y una historia).

La segunda parte del texto está construida con un discurso expositivo, como ocurre en el ensayo (que también es argumentativo), mostrando un acercamiento crítico a la novela de Cervantes, en la que se representan dos mundos: el mundo de los libros de caballerías y el mundo cotidiano del siglo XVII (otra vez esa relación inevitable entre la escritura literaria contemporánea y la escritura de la tradición literaria). Paralelamente, se incorpora aquella imagen epocal frente a la novela de Cervantes, cual era la de dudar de su trascendencia estética («no sospecharon que la Mancha y Montiel y la magra figura del caballero serían, para el porvenir, no menos poéticas que las etapas de Simbad o que las vastas geografías de Ariosto»). La última frase es una coda con la que se remata la intención expositiva y argumentativa de la escritura: «Porque en el principio de la literatura está el mito, y asimismo en el fin». Llegar a estas conclusiones es estar instalado en la experiencia de la lectura crítica desde la que se desentrañan intencionalidades y se reconstruyen las poéticas de los escritores.

102

Una conclusión hasta aquí nos permite afirmar que en el trabajo con los textos se trata de:

- Leer representaciones (las que están configuradas en la ficción).
- Producir representaciones (sustancias de contenido que se producen en el pensamiento) con representaciones (la manera como se le da forma a las sustancias de contenido surgidas de la interpretación: la reconfiguración).

Este juego es como el abanico de los naipes que se lanzan sobre la mesa, en donde cada naipe representa un valor por contraste con el otro, pero son naipes y esto es lo que hace posible que, al tiempo que se diferencian, se asemejen. Entonces, por ejemplo, se pueden lanzar en el escenario-mesa del aula de clase minicuentos o poemas como naipes, en donde cada naipe depende de otros o uno invoca a los otros. Un ejemplo revelador de este juego lo constituye el caso del minicuento el «Dinosaurio», de Augusto Monterroso, cuya lectura ha generado otros minicuentos:

Dinosaurio

Augusto Monterroso

Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.

El dinosaurio

Pablo Urbanyi

Cuando despertó, suspiró aliviado: el dinosaurio ya no estaba allí.

La culta dama

José de la Colina

Le pregunté a la culta dama si conocía el cuento de Augusto Monterroso titulado «El dinosaurio».

—Ah, es una delicia —me respondió—, ya estoy leyéndolo.

Indigna continuación de un cuento de Monterroso

Marcelo Báez

Y cuando despertó, el dinosaurio seguía allí. Rondaba tras la ventana tal y como sucedía en el sueño. Ya había arrasado con toda la ciudad, menos con la casa del hombre que recién despertaba entre maravillado y asustado. ¿Cómo podía esa enorme bestia destruir el hogar de su creador, de la persona que le había dado una existencia concreta? La creatura no estaba conforme con la realidad en la que estaba, prefería su hábitat natural: las películas, las láminas de las enciclopedias, los museos... Prefería ese reino donde los demás contemplaban y él se dejaba estar, ser, soñar.

Y cuando el dinosaurio despertó, el hombre ya no seguía allí.

Textos tomados de Zavala (2000).

El cuento de Monterroso, se dice, es el más breve en la historia del cuento. ¿Cuántas hipótesis interpretativas pueden surgir en el desarrollo de la clase alrededor de él? Es una pregunta cuya respuesta le interesa a la estética de la recepción y a la pedagogía crítica. Por ahora podría plantearse que la relación texto / contexto obliga a reconstruir el

origen histórico del cuento (el tiempo de su escritura se inscribe dentro del de los regímenes dictatoriales y autoritarios en Centroamérica), a caracterizar el proyecto ético / estético de su autor e introducir algunas señales biográficas: Monterroso nació en Guatemala y durante el período de la dictadura militar vivió en Chile, luego en Colombia, hasta que finalmente se radicó en México. Estos indicios pueden orientar hacia la de-construcción de la metáfora que está en el centro del minicuento: el dinosaurio. ¿Cuántas acepciones semánticas tiene este término y cuál de ellas es la que más se acopla al universo de la historia que se narra en un texto tan breve?

En este ejercicio se constatará cómo la complejidad no está dada por el número de páginas sino por lo que se enuncia, y cómo para afrontarla se requiere de la presencia de otros textos, literarios o no, que ayudan a penetrar con alguna seguridad en esta polivalencia que caracteriza al texto literario. Se puede concluir con Ricoeur:

El placer de aprender es, en efecto, el primer componente del placer del texto (1995, p.108).

Ejecutar el juego es asumir la lectura como una pequeña, aunque no menor, investigación, que solo implica plantearse preguntas y lanzar conjeturas; inevitablemente en este proceso algo se aprende y aprender es vivir sensaciones distintas cada vez.

104

BIBLIOGRAFÍA

- ARREOLA, Juan José (1995): *Obras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BAJTÍN, Mijaíl (1982): *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI. (1979) trad. Tatiana Bubnova.
- BERISTÁIN, Helena (1996): *Alusión, referencialidad, intertextualidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- BERNSTEIN, B. (1981): «Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction: A Model», en *Anglo American Studies*, vol. 1.
- BOOTH, Wayne (1961): *The Rhetoric of Fiction*. Chicago: University of Chicago Press.
- BORGES, Jorge L. (1997): *Obras completas*. Tomo II. Buenos Aires: Emecé.

-
- BUSTAMANTE, Guillermo y KREMER, Harold (comp.) (1994): *Antología del cuento corto colombiano*. Cali: Universidad del Valle.
- CHOMSKY, Noam (2001): *La (des) educación*. Barcelona: Crítica.
- ECO, Umberto (1981): *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- (1988): *De los espejos y otros ensayos*. Barcelona: Lumen.
- (1992): *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- GARRIDO, Felipe (1999): *El buen lector se hace, no nace*. México: Ariel.
- GENETTE, Gerard (1989): *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- GRANÉS, José y OTROS (1999): «La representación como juego del lenguaje. Una aplicación a la teoría de los colores de Newton», en José A. AMAYA y Olga RESTREPO (eds.) *Ciencia y representación*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales (CES), Universidad Nacional de Colombia.
- HJELMSLEV, Louis (1972): *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- LANDOW, George (comp.) (1997): *Teoría del hipertexto*. Barcelona: Paidós.
- MONTERROSO, Augusto (1990): *La oveja negra y demás fábulas*. México: Era.
- PASCUAL BUXÓ, José (1984): *Las figuraciones del sentido*. México: FCE.
- PIMENTEL, Luz Aurora (2001): *El espacio en la ficción*. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM - Siglo XXI.
- RICOEUR, Paul (1976): *Teoría de la interpretación*. México: Siglo XXI - Universidad Iberoamericana.
- (1995): *Tiempo y narración. Volumen I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- (1996): *Tiempo y narración. Volumen III. El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.
- SÁBATO, Ernesto (1979): *Apologías y rechazos*. Barcelona: Seix Barral.
- SALINAS, Pedro (1995): *El defensor*. Bogotá: Norma.
- VAN-DIJK, Teun A. (1984): *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- VOLOSHINOV, Valentin (1992): *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza. (1929) trad. Tatiana Bubnova.
- ZAVALA, Lauro (2000): *Relatos vertiginosos*. México: Alfaguara.